

La formación de comunicadores en el EEES. Hacia una (meta)competencia comunicativa.

Dr. **José I. Lorente** [\[CV\]](#)

Profesor del Departamento de Comunicación Audiovisual y Publicidad
Universidad del País Vasco, UPV, ES
eneko.lorentehu.es

Resumen: La inclusión de los estudios de comunicación en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) implica una reflexión acerca de los procedimientos de enseñanza-aprendizaje orientados hacia la adquisición y desarrollo de competencias por parte del estudiante. Pero más allá de la adquisición de competencias instrumentales, la formación de comunicadores reclama la adquisición de competencias que faculten al individuo para su desenvolvimiento profesional, individual y social en el cambiante entorno de la sociedad de la información y del conocimiento. Esta investigación se inscribe en el ámbito teórico y metodológico de la semiótica y tiene como finalidad la identificación de competencias comunicativas relacionadas con la producción de textos y artefactos comunicativos destinados a interpelar y movilizar la actividad interpretativa del lector, observador o espectador. Para ello se han analizado las propuestas de grado en comunicación y la formulación de competencias presentes en los proyectos presentados para su verificación, con motivo de la integración en el EEES. Como resultado relevante se identifica el reconocimiento de una (meta)competencia semionarrativa que orienta la actividad en la dimensión generativa de los textos y artefactos comunicativos, así como de los procedimientos y estrategias discursivas destinadas a interpelar la mirada del lector u observador, en un contexto social e históricamente determinado.

Palabras clave: educación superior; competencia comunicativa; texto; significación; espectador

Sumario: 1. Introducción. 2. Metodología. 3. Resultados. 4. Discusión y conclusiones. 5. Bibliografía.

Abstract: The incorporation of the studies of communication in the European Space for Higher Education involves an analysis of the procedures of learning oriented towards the acquisition and development of competences by the student. But in addition to the acquisition of instrumental skills, the training of the future communicators needs the acquisition of competences that qualifies the student for professional, individual and social development in the changeable environment of the society of the information and knowledge. This research is placed in the theoretical and methodological area of the semiotics and takes as a purpose the identification of communicative competences related to the production of texts and communicative devices destined to mobilize and address the interpretive activity of the reader, observer or spectator. With this purpose are analyzed the offers of degree in communication and the formulation of competences expressed in the projects presented on the occasion of the integration in the European Space. The work identifies the recognition of a semio-narrative competence that orientates the activity in the

generative dimension of the texts and communicative devices, as well as of the procedures and discursive strategies destined to mobilize and address the look of the reader or observer, in a certain social and historical context.

Keywords: higher education, communicative skill, text, meaning, spectator

Summary: 1. Introduction. 2. Methodology. 3. Results. 4. Discussion and conclusions. 5. Bibliography.

1. Introducción

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) representa, además de un nuevo marco de gestión de las enseñanzas universitarias, la oportunidad para el abordaje de un profundo replanteamiento de las metodologías, procedimientos y resultados esperados del aprendizaje. Uno de los aspectos más innovadores de los nuevos proyectos educativos consiste en la orientación de los procesos de enseñanza-aprendizaje hacia la adquisición y desarrollo de competencias por parte del estudiante, en la lógica de una concepción proactiva de los mismos. La competencia hace referencia a una combinación dinámica de conocimientos, habilidades y capacidades, adquiridas o desarrolladas por el estudiante a lo largo de un proceso de aprendizaje, las cuales le facultan para desenvolverse en un campo de conocimiento científico y profesional, además de saber cómo actuar y saber cómo ser, tanto en el desempeño laboral, como en la vida afectiva y social.

En los nuevos currícula académicos, los resultados esperados del aprendizaje expresan los criterios mínimos para su reconocimiento y certificación, según el European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS). La formulación de estos resultados incorpora una dimensión eminentemente social ya que en su elaboración se ha tenido en cuenta la consulta de referentes tanto internos, como externos, acerca de los requerimientos de una disciplina para la integración de los estudiantes en el mundo del trabajo, la ciudadanía y el aprendizaje a lo largo de la vida (González y Wagenaar, 2003). Competencias y resultados del aprendizaje se relacionan e informan mutuamente (Moon, 2004), en el contexto del cambiante entorno social y del conocimiento (Bauman, 2007).

La comunicación socializada, la que tiene presencia en el ámbito público, participa activamente en la formación de la opinión pública y en la producción social del significados, en un contexto comunicativo caracterizado por la omnipresencia de las redes de comunicación (Castells, 2009) y por la constante innovación en las formas de apropiación social de los nuevos recursos comunicativos. Para el autor, la actual transformación de la tecnología de la comunicación en la era digital adquiere una notable relevancia en el imaginario social, al ampliar el alcance de los medios de comunicación a todas las esferas de la vida social y a la generación de redes que son a un tiempo globales y locales, genéricas y personalizadas, según un patrón de desarrollo en constante cambio y transformación. Sin embargo, para que las vías de cambio social abiertas por los dispositivos móviles e Internet sean operativas desde el punto de vista del cambio social es necesaria una actuación colectiva basada en una cultura de la comunicación que posibilite la participación ciudadana crítica y comprometida con nuevos valores frente a las

determinaciones de las actuales prácticas y dispositivos comunicativos, en un contexto de creciente concentración y globalización. Las relaciones complejas y contradictorias existentes entre tecnología, comunicación y poder reflejan valores e intereses contrapuestos y afectan a una pluralidad de actores sociales en conflicto. La formación de competencias de los comunicadores en este marco social tenso y complejo requiere una visión integradora de los diferentes factores que intervienen en los procesos comunicativos y de las formas que adquiere su compromiso con las formaciones sociales, tecnológicas y discursivas en que se inscriben.

El marco europeo de cualificaciones para el aprendizaje (MEC) ha determinado una serie de descriptores que indican los resultados esperados del aprendizaje para el grado universitario, relacionando conocimientos, habilidades y competencias. Los descriptores apuntan “la adquisición de conocimientos avanzados en un campo de trabajo o estudio que requiere una comprensión crítica de teorías y principios”, así como “el desarrollo de destrezas avanzadas que acrediten el dominio y las dotes de innovación necesarias para resolver problemas complejos e imprevisibles en un campo especializado de trabajo o estudio”. Sin embargo, pese a que el enunciado enfoca la competencia hacia contextos estrictamente técnicos y laborales, no pasa desapercibida la dimensión profundamente social y cargada de valores de tales contextos. La competencia referida a este nivel de resultados esperados del aprendizaje requerirá, consecuentemente, un conocimiento amplio de recursos conceptuales, enmarcados en teorías, principios y metodologías de trabajo que posibiliten la indagación y la valoración crítica de las distintas opciones de actuación posibles, incluyendo su compromiso ideológico y social, ante problemas y situaciones comunicativas y sociales inéditas en contextos complejos, cambiantes e imprevisibles.

Se advierte así cómo los futuros comunicadores, gestores y creadores de contenidos aspiran a la adquisición de una (meta)competencia comunicativa, entendida como la capacidad para pensar, analizar y valorar críticamente las estrategias implícitas en discursos y procedimientos comunicativos de diversa índole. Se trata, así mismo, de advertir la inscripción de los objetos y artefactos comunicativos en el cambiante panorama comunicativo surgido de la concentración y la globalización del entramado mediático, de la progresiva implicación de la innovación tecnológica y de las redes sociales en la transformación de las relaciones comunicativas y en la diversificación de las formas de consumo y fruición de contenidos. Esta comprensión de los mecanismos y de los compromisos del discurso orienta la competencia hacia una toma de conciencia de las formaciones sociales en que se inserta, entendidas como relaciones sociales de poder cuyas huellas quedan inscritas en el discurso y en las prácticas comunicativas que privilegia, y cuyo significado es preciso desentrañar. Desde esta perspectiva, el discurso expresa y proyecta una propuesta de sentido inscrito en un entramado de prácticas sociales histórica y socialmente determinadas.

En este contexto, el desarrollo de una (meta)competencia comunicativa implica la adquisición de una suerte de inteligencia discursiva que capacite a los comunicadores para advertir e indagar el componente intersubjetivo, social, ideológico y cultural inscrito en toda propuesta o proyecto comunicativo. La (meta)competencia relaciona los distintos componentes de la competencia y los

articula en función de una perspectiva integradora, a la vez cognitiva, operacional y dinámica que faculta al sujeto para desarrollar nuevos aprendizajes a lo largo de la vida y para actuar, de forma crítica e innovadora, ante la resolución de problemas y la gestión de proyectos en entornos comunicativos en constante transformación.

La competencia en comunicación ha sido estudiada desde diferentes aproximaciones, entre las que se incluyen la educación en materia de comunicación (Lazo, 2008), la identificación de componentes en las competencias en comunicación lingüística (Pérez y Zayas, 2007), el desarrollo y el cambio social (Irigoín, Tarnapol, Faulkner y Coe, 2002), la comunicación audiovisual (Ferrés, 2006) o el componente tecnológico de la información y la comunicación (Reyes, 2003). La semiótica, como ciencia interesada por los procesos de significación en tanto que prácticas sociales, ha elaborado una reflexión acerca de los procesos educativos en general y en el ámbito de la enseñanza de la comunicación, en particular, dando lugar a una prolífica tradición analítica que parte de los estudios pioneros sobre los discursos educativos (Bettetini, 1986; Rodríguez, 1988; Hlynka y Belland, 1991; Gennari, 1994; Titone, 1994; Lorente, 1998), hasta las actuales formulaciones en materia de educación, currículum, aprendizaje (Smith-Shank, 2004; Street, 2004; Stables, 2005; Siegel, 2006; Bayne, 2008; Bezemer, 2008).

La incorporación de los actuales estudios de grado en comunicación – periodismo, comunicación audiovisual, publicidad- al marco europeo de enseñanza superior ha promovido una amplia reflexión educativa acerca del hecho comunicativo y del desarrollo de competencias y capacidades en materia de comunicación. Los estudios semióticos han participado en esta reflexión tanto en lo referente al análisis de los procesos y procedimientos educativos en la formación de la competencia, como en lo relativo a la conceptualización de la comunicación como proyecto de significación sobre el que se halla inscrito un modelo de relación social.

2. Método

La semiótica es una ciencia de la significación interesada por el análisis e interpretación de los textos y procesos comunicativos, en su doble vertiente generativa y de circulación del sentido.

Al abordar los fenómenos comunicativos, la semiótica se interesó en primer lugar por el funcionamiento de los signos y de los códigos. Siguiendo el modelo lingüístico se trataba de descomponer los textos, preferentemente los textos escritos, en unidades mínimas de significación y analizar su articulación, con el fin de recomponer, mediante una operación posterior, el funcionamiento del sentido inscrito en los mismos. Este enfoque privilegiaba la indagación de los códigos subyacentes que regulan el funcionamiento de los signos, bajo la hipótesis de que así se posibilitaría su deconstrucción y posterior reconstrucción, en términos de significación.

Una segunda tradición semiótica, de inspiración humanista, se interesó por el funcionamiento comunicativo de los textos, indagando bajo una perspectiva crítica, las connotaciones ideológicas de la lengua. La semiótica se enfocaba como una translingüística con capacidad para hablar de cualesquiera sistemas de signos, con lo que se ampliaba el campo de análisis a todo tipo de textos y procesos de significación, tanto se tratara de lingüísticos, gráficos o

audiovisuales, entre otros posibles. El signo es conceptualizado como lugar de intersección de complejos sistemas subyacentes, en un intento de situar el lenguaje y el discurso en el centro de la problemática humana y social.

El giro discursivo reorientó el análisis desde las estructuras sintácticas abstractas presentes en oraciones aisladas, hacia el estudio de los actos de lenguaje y las formas de interacción social que se manifiestan a través de los mismos. Los textos, discursos y otros artefactos comunicativos son tratados como objetos culturales resultantes del ejercicio de una mirada sobre los mismos, como el resultado de un acto que implica un sujeto social e ideológicamente posicionado. Se advierte así una transición, a partir del giro semiótico, hacia el discurso como lugar estratégico para la construcción y circulación del sentido, con especial atención a los objetos-textos donde se manifiesta el encuentro, en términos foucaultianos, entre las palabras y las cosas, provocando que la materia del mundo, gracias a la forma organizativa en que es dispuesta, se transforme en sustancia, mediante el encuentro con cierta forma expresiva. Mediante este giro en la orientación de la semiótica ya no se trata de analizar los textos –escritos, sonoros, visuales– como representaciones del mundo, sino como el resultado, siempre comprometido y variable, entre una forma de pensar el mundo y una forma de expresar dicho pensamiento. Los objetos resultantes del encuentro de forma y sustancia, en tanto que son dichos, escritos, expresados, puestos en escena o representados, constituyen universos de sentido particulares cuya propuesta es preciso reconstruir mediante el ejercicio de una mirada que articula objeto y sujeto, el producto de una interacción que trata de dar cuenta del modo en que el mundo tiene sentido a nuestro alrededor. Desde esta perspectiva, el lenguaje no representa estados del mundo sino que los transforma, implicando a la vez a quien los produce y los comprende, y la relación que se proyecta entre ambos.

El estudio semiótico de los textos alcanza así la vida social de los mismos, implicando en el análisis del acto mismo de leer y de mirar, cargado de historicidad y de reglas de relación e interacción social. Esta forma de socio-semiótica reclamaba la creación de un nuevo objeto de estudio del que resulta relevante su carácter procesual, pues el propio proceso de construcción de la significación se desarrolla gracias a una dinámica de actuaciones e interacciones entre el sujeto que lee u observa y las estrategias comunicativas inscritas en el texto-objeto observado.

Los textos y objetos culturales, lejos de ser meros contenedores de sentido, significan cosas diferentes en función de quien los lee e interpreta, de la mirada que los construye o revela y de los regímenes discursivos institucionalizados en que se insertan, desde los cuales, son socialmente apreciados e interpretados (Bal, 2004). La vida social de los textos está así determinada por prácticas discursivas históricamente conformadas e institucionalizadas, lo que permite trascender la consideración de los discursos como meros conjuntos de signos o configuraciones significantes que representan algún tipo de realidad. Desde esta perspectiva comunicativa, la socio-semiótica propone una indagación del sentido no ya como el producto de un pensamiento confrontado con la realidad, sino más bien como el fruto de una negociación entre sujetos, de prácticas intersubjetivas que ponen en circulación el significado de los textos y de los más diversos artefactos comunicativos. Hablar, escribir o fabricar imágenes no

consiste tanto en expresar lo que se piensa, como en hacer algo, una práctica social que construye y dispone de forma estratégica aquello de lo que se habla, cuando se habla.

A partir de este momento, el estudio de la representación pasa a considerarse como el análisis de las disputas tácticas, de los conflictos y convenios que son representados con los mecanismos de la narratividad. Los textos, incluidos los informativos, pasan a ser considerados defensas implícitas frente a refutaciones que pudieran poner en cuestión la existencia del objeto informado. Para que una estrategia informativa dé resultado es preciso hacer saber al otro, y paralelamente hacerle también creer y hacerle sentir, afectarle, provocando una torsión de los términos y flujos de la comunicación. La construcción comunicativa del objeto no se resuelve con su hipotética transmisión, sino que entraña confrontación y conflicto, y reclama a la vez una suerte de inteligencia discursiva que capacite informadores y comunicadores para actuar e interpretar, de forma estratégica y crítica, la interacción comunicativa.

2.1 Semiótica y educación

La semiótica aborda el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir del análisis de los presupuestos y discursos didácticos encargados de la transmisión eficaz de los objetos saber, pero poniendo especial énfasis en la naturaleza formal de los mismos.

En la tradición de la lingüística saussureana cuyo objeto era la lengua, la competencia se refería únicamente a la gramática de una lengua. El proyecto académico tradicional se enfocaba preferentemente hacia la formación de sujetos competentes mediante la enseñanza de la gramática. Frecuentemente, la reunión bajo una misma asignatura de la lengua y la literatura, reducía a esta a un mero modelo de ejemplificación y corrección gramatical, despojando al texto literario de sus cualidades en cuanto artefacto narrativo y privando al lector de lo que Barthes denomina “el placer del texto”.

Chomsky insiste posteriormente en la lengua como un mecanismo productor y en el hecho de que, desde una perspectiva fundamentalmente sintáctica, la competencia consiste en una inteligencia sintagmática que capacita para la producción de un número infinito de enunciados. Sin embargo, en su vertiente preformativa, la competencia es un saber hacer que posibilita el paso a la acción, un acto en potencia que desborda el campo de la lingüística y abarca la problemática de la acción humana cuyo contenido es, junto con el saber hacer, un deber ser, implicando en la concepción de la competencia todo un sistema de coerciones, de prescripciones y prohibiciones, que determinan el saber hacer.

En la nueva perspectiva semiótica, todo comportamiento con sentido presupone, por un lado, un programa narrativo virtual o competencia semántica y, por otro, una competencia particular, la competencia modal, que hace posible y orienta su ejecución. Una vez unidas, las dos formas de competencia constituyen la competencia del sujeto. Consecuentemente, se tratará de construir modelos de competencia modal, basados en el análisis de los discursos narrativos, aplicables a realidades psicosociales tales como la educación o la comunicación. Atendiendo a esta vertiente modal, la competencia en comunicación puede definirse como el ejercicio de un conocimiento implícito de las reglas psicológicas, culturales y sociales,

presupuestas por la comunicación abordables como la confrontación, polémica o contractual, de dos sujetos competentes, cuya competencia es de un lado modal, lo que da lugar a las operaciones de manipulación, y del otro semántica, dando cuenta ésta de la comunicación recíproca del saber (Hymes, 1971; Pilleux, 2001).

Todo discurso enunciado presupone una enunciación, una instancia desde la que se articula la relación comunicativa inscrita en el discurso. Al sujeto de la enunciación se le supone una competencia semio-narrativa que modaliza las estructuras semióticas y narrativas dándoles el estatuto del deber ser, esto es, proyecta sistema de coerciones, mientras las asume como un saber hacer o competencia discursiva responsable de la producción del discurso enunciado o texto. La competencia modal manipula la competencia semántica, transformándola en un sistema normativo. De esta forma, la comunicación se presenta como un momento en el recorrido generativo del discurso que implica un sujeto de la enunciación que produce una estructura actancial bipolar instalada en el discurso enunciado. Si se considera a las estructuras semionarrativas como el repertorio de las formas susceptibles de ser enunciadas, la enunciación será la instancia encargada de seleccionar aquellas que resultan necesarias para producir el discurso enunciado. La enunciación representa la instancia donde se ejerce la competencia semiótica que posibilita la proyección sobre el discurso de una estructura actancial, temporal y espacial, en el plano sintáctico y de procedimientos de tematización y figurativización responsables de la transformación de los valores abstractos de la semántica fundamental en figuras e imágenes del mundo, en el plano semántico.

La competencia comunicativa se despliega, de esta forma, en una competencia semiótica propiamente dicha que capacita al sujeto para proyectar el recorrido generativo del sentido sobre una organización discursiva, resultado así mismo del ejercicio de una competencia textual necesaria para disponer las estrategias de circulación del sentido a través del discurso enunciado.

Desde el punto de vista de una semiótica de la educación, la formación de la competencia, de aquello que faculta al sujeto para la acción, implica así mismo dos tipos de investiduras: semántica y modal. La competencia semántica se refiere a la adquisición de saberes-hacer diversos, entendidos como una cadena programada de actuaciones recogida en el currículo académico, en tanto que la competencia modal tratará del desarrollo de una inteligencia sintagmática, un modelo de acción que capacita al estudiante para proceder a la realización de diferentes programas de acción, y para el reconocimiento de los objetivos o finalidades hacia las que éstos se encaminan. Partiendo de la idea de que la competencia modal manipula la competencia semántica, al transformar un programa de acción en un sistema ideológicamente orientado, regido precisamente por su carácter modal, el análisis de la competencia alcanza el reconocimiento de la pertinencia, funcionamiento y crítica de los sistemas de valores que sobredeterminan los programas de acción. Así, el carácter modal de las investiduras educativas conecta la competencia semántica, el saber-hacer, con otras tantas orientaciones de la competencia, como el querer o deber-hacer y con el poder-hacer, dando cuenta del modo en que los sujetos pasan al acto y a la vez, de la realización de “algo” a “realizarse” a sí mismos (Greimas, 1988). Para la semiótica, la trasmisión eficaz

de saberes hacer particulares se encuentra modalizada por el carácter final de su aprendizaje, en tanto que necesarios para la realización de los objetivos y finalidades del programa académico y para la realización y reconocimiento del alumno como el sujeto investido de un nuevo saber. Debido al carácter modal del aprendizaje, la adquisición de competencias comunicativas por parte de los futuros comunicadores no puede limitarse a la comprensión y conocimiento de las reglas de formación de mensajes, sino que deberá incorporar una capacidad de análisis e interpretación de las finalidades de la comunicación y del posicionamiento del punto de vista, ideológico y social, con que se elaboran las estrategias comunicativas inscritas en el mismo.

Esta dimensión modal de la formación de la competencia implica también que, en la medida en que para la semiótica el sujeto se define por su relación con los objetos valor, así mismo modalizados como deseables necesarios, posibles, o cognoscibles como ciertos o verdaderos, el discente es construido semióticamente como sujeto existente mediante la apropiación de dichos valores y su inscripción en una red ideológica previamente determinada. El programa académico puede ser considerado entonces como la enunciación de un destinador que garantiza el progreso adecuado de los aprendizajes y además interviene en relación con definición de la competencia de los sujetos, bien se trate de una modalidad deóntica, inscribiendo una serie de deberes, como discurso normativo y de autoridad, o como modalidad pragmática, referida entonces a las distintas posibilidades del poder hacer.

Pero, como resultado de esta inscripción en el sistema de valor prefigurado, la relación educativa no finaliza con la transmisión de objetos saber diversos y con la asunción de sus respectivas modalizaciones, sino que se desarrolla también a través del reconocimiento del discente como el modelo de sujeto hacia el que el discurso didáctico se dirige. De esta forma, el alumno a la vez que realiza algo se realiza a sí mismo como el sujeto ideal pretendido por la interacción educativa que el discurso despliega. Esta forma de existencia del sujeto educativo se resuelve así mismo mediante investiduras semánticas y modales. Y en tanto que la existencia modal se sirve de procedimientos discursivos como la narratividad para articular estas manipulaciones axiológicas, la existencia semántica plantea el problema del tipo de conocimientos que la relación educativa selecciona, organiza y evalúa, a través de los programas académicos.

En la perspectiva modal de la relación de enseñanza-aprendizaje, el control de las competencias transmitidas implica la construcción de un sujeto discente preventivamente desprovisto del querer, deber, poder y saber receptivos (Fabri, 1988), lo que determina la falta o deficiencia que el discurso didáctico se propone colmar. Al definir al sujeto discente en función de su incompetencia la adquisición o desarrollo de la misma quedan naturalizados como aquello que una determinada formación social reclama y que las instituciones educativas asumen como misión educadora. Las metas y resultados esperados del aprendizaje expresan esta dimensión social, a la vez convencional, polémica e históricamente determinada de entender la relación educativa y la construcción y transmisión de los objetos saber que la misma debe asegurar. La existencia semántica reclama así la organización de un programa formativo que procede a la "selección de objetos cognitivos en universos de significación ya dados, los discursos científicos de referencia (...), redefiniendo su nivel de pertinencia (...)

y su axiologización en función del tipo de contrato sobre el que se sustenta la relación educativa.

El análisis modal del currículum implica así una dimensión social, una suerte de arbitrariedad cultural (Ávila, 2005) relativa a la selección de aquella parte de la cultura, de los saberes científicos y de la competencia que se considera necesario transmitir y que proyectan el análisis de la relación educativa hacia una dimensión arbitraria, polémica, social y no explícita del currículum. Desde una perspectiva crítica de la educación (Giroux, 2005; Popkewitz, 2003; Escudero, 2006), la formación y el desarrollo de competencias no puede obviar esta dimensión contractual y oculta del currículum.

El desarrollo de competencias comunicativas en el ámbito de la formación de comunicadores y creativos no queda restringida a la realización de unos programas explícitos, prefigurados en los currícula académicos, sino que se implica también en la indagación de los currícula ocultos en el aula, responsables de la circulación de valores, convenciones y presupuestos pedagógicos que lastran los aprendizajes con la reproducción de discursos legitimadores y acrílicos desde los que se piensa y practica la producción de los objetos informativos en nuestra cultura.

La competencia comunicativa enfocada sobre el modo en que se selecciona, regula y dispone la formación en comunicación alcanza una dimensión (meta)comunicativa pues somete a escrutinio y análisis crítico el modo en que se construyen los saberes y la forma de relación con los mismos, en tanto que objetos cargados de valor e inscritos en una red ideológica en la que el estudiante es llamado a participar a través del contrato educativo.

El encuentro de la semiótica y de la pedagogía se realiza así en el ámbito de la significación, de tal forma que en tanto la primera trata de dar cuenta de los procesos de construcción y de circulación del sentido de los objetos comunicativos y culturales, la segunda se ocupa del modo en que el sujeto accede al universo del sentido y se relaciona, de forma crítica y creativa, con los mismos.

El análisis de la competencia en comunicación se inscribe en el ámbito de una semiótica discursiva que, tras el giro textual, enfoca el análisis del discurso desde una perspectiva crítica, abordándolo no ya como un objeto cerrado y estático, sino como el lugar donde se manifiestan procesos y dinámicas todavía en devenir, abiertas, en acto, prácticas sociales en curso, interacciones que se manifiestan en el proceso mismo de su comunicación y lectura. Esta semiótica no se limita a la comprensión del sentido de los discursos, como si éste estuviera en ellos encerrado a la espera de que alguien lo revele, sino que trata también de comprender lo que hace que comprendamos de una determinada manera y no de otras posibles. El sentido de los textos no procede directamente de lo que los textos son, en cuanto textos, sino de los puntos de vista adoptados para su lectura, esto es, depende de la posición de cada lector en cuanto que actor inscrito en un universo de prácticas en conflicto. La propia lectura tiene el estatuto de una práctica entre otras ya que el sentido de los textos se construye mediante una práctica, un acto que se realiza en situación, esto es, comprometido con determinaciones sociales, ideológicas y culturales.

Si el sentido no está “contenido” en el discurso, ello es debido a que es preciso (re)construirlo, pues “comprender” no es recoger, sino que es, por el contrario,

hacer, operar, construir (Landowski, 1999). Desde el punto de vista de la formación de la competencia del comunicador, no se trata ya del desarrollo de capacidades y destrezas entendidas como una serie programada de técnicas encaminadas a describir y relatar lo que observa que acontece a su alrededor, sino que trata además de analizar su propia mirada en el momento en que construye el mundo en tanto que mundo significativo. El desarrollo de una (meta)competencia comunicativa aspira así a la adquisición y profundización de una capacidad reflexiva, comprometida con la inteligencia de la propia comprensión del mundo.

Esta mirada dinámica y polémica sobre el discurso implica una reflexión acerca del modo en que la narratividad pone en movimiento la significación y a su vez reclama la adquisición de una suerte de inteligencia textual que posibilita al hablante, al informador o al creativo la evaluación de las distintas opciones y posibilidades para interpelar cognitivamente e implicar o afectar emocionalmente a su interlocutor, a través de la propuesta comunicativa. Desde una perspectiva pedagógica, se trata también de implicar una heurística semiótica en el estudio de los textos y paralelamente de desarrollar la creatividad a través del análisis e interpretación semiótica de los mismos (Fontanille, 1988). La interpretación y reconstrucción creativa de los textos enseña a verlos de forma diferente a las entidades orgánicas y opacas tal y como aparecen ante el lector incompetente y desapercibido ante las estrategias de construcción de la significación y de las diferentes opciones tomadas por quien los enuncia para su puesta en circulación.

2.2. Objeto del análisis

El objeto del análisis se centra en el discurso como el resultado ideológicamente comprometido del encuentro entre una forma de pensar y de construir conceptualmente el mundo y una forma estratégica de construir y de articular su manifestación discursiva con vistas a su comunicación, lo que apunta hacia la consideración de un objeto complejo, resultado de una multiplicidad intertextual de discursos que se entrecruzan y que comprometen la representación de una determinada relación social (Íñiguez, 2003).

El objeto de esta investigación se ha circunscrito a las formulaciones expresadas en los proyectos de grado del área de conocimiento de la comunicación –periodismo, comunicación audiovisual y publicidad y relaciones públicas- propuestos por las universidades españolas a la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y acreditación (ANECA) para su evaluación con el fin de adecuar los estudios universitarios al Espacio Europeo de Educación Superior.

Para el estudio se ha seguido el protocolo establecido por la guía de apoyo para la elaboración de la memoria para la solicitud de verificación de títulos oficiales de la ANECA, un documento elaborado para orientar la formulación de las propuestas de títulos oficiales por parte de los responsables universitarios y a la vez, para aportar criterios unificados de cara a la evaluación para la verificación de los mismos por parte de las comisiones formadas por la propia Agencia.

Como se señala en la guía “los criterios y directrices que se recogen en este documento valoran la calidad de los planes de estudio presentados con relación a (...), la pertinencia de los objetivos generales y competencias (punto

dos) y (...) a la eficiencia prevista con relación a los resultados esperados”, siguiendo las directrices de la European Association for Quality Assurance in Higher Education acordadas en la reunión de ministros de Bergen (ENQUA, 2005).

Según la definición del Consejo del Parlamento Europeo (DOUE, 2008) la competencia es la “capacidad demostrada para utilizar conocimientos, destrezas y habilidades personales, sociales y metodológicas, en situaciones de trabajo o estudio y en el desarrollo profesional y personal. Pero el cambio al que se ven sometidos prácticamente todos los sectores profesionales, en especial el de la información, la comunicación y la gestión del conocimiento, hace que esas competencias requieran una constante revisión y adaptación. La capacidad de adaptación a diferentes situaciones se puede definir como una competencia compleja e integradora de las demás competencias en la medida que reclama un saber hacer y un saber ser en situaciones concretas que requieren la aplicación creativa, flexible, responsable y crítica de conocimientos, habilidades y actitudes, una (meta)competencia que capacita para aprender a aprender y para adaptarse, evolucionar y poder desarrollar nuevas competencias.

En este sentido, el Parlamento Europeo expuso una serie de recomendaciones referidas a la formulación de las competencias clave para el aprendizaje permanente en el marco de referencia europeo (DOCE, 2006). Estas competencias son entendidas como un conjunto de competencias necesarias para todos los ciudadanos, con el fin de posibilitar la mejora de las aptitudes a lo largo de toda la vida para mejorar la empleabilidad y la inserción en un mundo laboral en constante evolución y también para la realización personal, la participación social activa y la cohesión social y en un marco de referencia europeo y en un mundo globalizado. El marco de referencia establece ocho competencias clave: comunicación en lengua materna y extranjeras, competencia matemática y básica en ciencia y tecnología, competencia digital, aprender a aprender, competencias sociales y cívicas, sentido de la iniciativa y espíritu de empresa y conciencia y expresión culturales. Entre estas competencias se advierten solapamientos y líneas transversales como el desarrollo del pensamiento crítico, la creatividad, la resolución de problemas, la capacidad de iniciativa y la evaluación del riesgo, la toma de decisiones o la gestión constructiva de los sentimientos.

2.4. Ejes y organización de competencias en comunicación

La competencia en comunicación puede ser definida como un complejo dinámico de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes que facultan al estudiante para expresarse y producir, reflexionar, analizar e interpretar críticamente, textos y artefactos comunicativos de diversa índole, manejando criterios científicos y valores. Esta formulación de la competencia en comunicación trata de abarcar las diferentes dimensiones de la capacidad requerida para desenvolverse eficientemente en un contexto comunicativo dado y para analizar de forma reflexiva el mismo contexto comunicativo y la propia actuación en el mismo. La competencia en comunicación consiste, en primer lugar, en un sistema multidimensional de capacidades, tanto cognitivas, como afectivas y destrezas, que posibilitan el reconocimiento de los componentes de la relación comunicativa y las posibilidades, medios y recursos para la actuación en la misma, elaborando estrategias basadas en criterios

científicos e implicando valores que alcanzan la interpretación crítica y el componente ético de los fines a los que responden los objetos y textos comunicativos.

Como se puede observar, este enfoque de la competencia en comunicación atiende tanto a criterios de índole personal, donde la formulación de la competencia hace referencia a las capacidades, destrezas y actitudes que facultan al sujeto para la actuación, como a criterios de índole intersubjetiva, que hacen referencia a los aspectos sociales y contextuales de la acción comunicativa. Como afirma Landowski (2007) “el sentido no es nunca el simple producto de un pensamiento confrontado con la realidad, sino el fruto de una negociación entre sujetos”.

El análisis de la formulación de competencias expresadas en las propuestas de grado en comunicación ha posibilitado la identificación de cuatro grandes formulaciones en las que se integran el conjunto de las capacidades tanto generales, como específicas, requeridas para la consecución del reconocimiento académico. Estas formulaciones han quedado expresadas en el cuadrado central del gráfico que se adjunta (Fig.1), reunidas mediante los enunciados: Códigos, lenguajes y recursos expresivos; discurso y significación, recepción e interpretación; medios, técnicas y procedimientos y, finalmente, tecnologías, procesos y mercados.

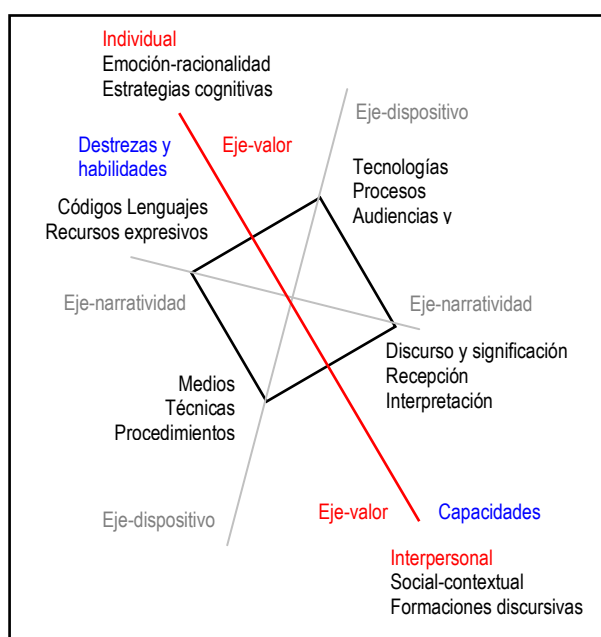


Fig.1. Mapa de competencias clave en comunicación

Estos contenedores conceptuales de la competencia están articulados en ejes: eje-narratividad y eje-dispositivo, respectivamente, que representan las relaciones y recorridos del contenido de la competencia.

El eje dispositivo representa y relaciona el contenido instrumental de la competencia, orientada al análisis, organización y planificación de recursos para la identificación y resolución de problemas de comunicación. Las habilidades implicadas en este eje requieren la capacidad para comprender y manipular ideas y conceptos clave para la toma de decisiones ante problemas concretos de comunicación recurriendo a habilidades tanto cognoscitivas

(aplicación de ideas y conceptos), como metodológicas (adecuar procedimientos), tecnológicas y lingüísticas (comunicación oral, escrita, segundas lenguas).

El eje narratividad representa y relaciona el contenido de la competencia relacionado con la construcción y circulación del sentido en la comunicación. Este eje conecta competencias sistémicas, entendidas como habilidades y destrezas que conciernen a los sistemas de comunicación como globalidad. La competencia sistémica supone una combinación de conocimientos, capacidad de análisis e interpretación, orientadas hacia la solución los problemas de comunicación considerando la función y relaciones mutuas de sus componentes entendidos como formantes de un todo. Las competencias sistémicas requieren la adquisición previa de competencias instrumentales e interpersonales.

El eje-valor relaciona las dimensiones individual e interpersonal de la competencia. Se refiere a habilidades reflexivas relacionadas con la valoración crítica de los procedimientos y artefactos comunicativos y a la autocrítica de la propia intervención en los mismos. El eje valor expresa el compromiso social o ético de la comunicación como forma de relación social inscrita en los objetos y artefactos comunicativos. Esta dimensión interpersonal de la competencia reclama una inteligencia de tipo semionarrativo, atenta a los procedimientos de construcción del sentido en un contexto socio-cultural determinado y a su modo de circulación, una inteligencia discursiva atenta a la forma en que la significación se despliega estratégicamente a través de la comunicación, como expresión de una relación social en el contexto de una formación discursiva social e históricamente determinada.

3. Resultados

La teoría clásica de la información intentaba explicar las modalidades de la transferencia de mensajes como secuencias de señales, organizadas por un código, entre un emisor y un receptor, pero a costa de evitar la cuestión del contenido y la problemática de la significación. Se trataba de una teoría del significante cuya transmisión se trataba de optimizar a costa de vaciar la figura tanto del emisor, como del receptor de competencia alguna en el plano del significado. El hecho informativo entendido como la mera comunicación de un objeto saber se presupondría entonces como un hacer no moralizado, una simple actividad combinatoria regida por un código. Sin embargo, cualquier enunciado informativo implica algún tipo de modalización responsable de la transformación de una simple afirmación del tipo “hoy hace sol en todo el país” en una aserción que remite a la presencia y acaso a la autoridad, según el contexto comunicativo en que se plantee, de un “yo/nosotros afirmo/afirmamos que...” en relación polémica con la negación presupuesta, como su término contradictorio. La carga modal y el enfoque polémico asociado a todo acto de lenguaje replantea el intercambio informativo, en términos discursivos, como la producción de un enunciado en el que se ha inscrito una estrategia comunicativa destinada a interpelar y acaso confrontar la actividad de un interlocutor que se advierte y prefigura preventivamente como polémica. La competencia comunicativa remite así a la intervención de una inteligencia enunciativa capacitada para disponer las tácticas discursivas necesarias para asegurar la orientación y asunción receptiva del significado y de los valores propuestos por el texto informativo.

La significación es un proceso subyacente en toda comunicación que reclama la intervención de un código para establecer una correspondencia entre lo que los signos representan y lo representado. Códigos y lenguajes hacen referencia a la conocida oposición jakobsoniana código/mensaje, entendiendo por código tanto un conjunto finito de signos o unidades dependientes de una morfología, como los procedimientos empleados para su organización sintáctica. La articulación de estos dos componentes permite la producción de mensajes. Otros enfoques semióticos del código van más allá del modelo del código lingüístico y contemplan la posibilidad de un número infinito de unidades que guardan entre sí relaciones de asociación que no implican una organización lógica y taxonómica subyacente. Siguiendo esta apertura semiótica, por lenguaje se entiende todo tipo de conjunto signifiante capaz de dar cuenta y de articular un universo semántico, considerado como el mundo aprehensible en su significación, referido tanto a los lenguajes naturales (lenguas naturales), como a los lenguajes artificiales (escritura, música, fotografía, cine, etc.). Una forma particular de estos lenguajes artificiales es el metalenguaje, que como la semiótica consiste en un lenguaje portador de sus propias reglas de funcionamiento con capacidad para hablar de la lengua como su objeto.

Por otra parte, el signo pasa a considerarse como una función semiótica productora de significación que, lejos de ser fija, expresa el encuentro, arbitrario y provisional, entre elementos del plano de un sistema transmisor o plano de la expresión y elementos de un sistema transmitido o plano del contenido, regulado por un código y reconocido por un colectivo. El acento en la idea de provisionalidad del signo permitirá analizar los mecanismos que expliquen las alteraciones de la significación en determinados contextos históricos y sociales. Así, en tanto que si la semiosis requiere una relación de presuposición recíproca entre un plano de la expresión y un plano del contenido que se realiza en el acto de lenguaje, los recursos expresivos hacen referencia a la naturaleza material, física y sensorial, del tejido o tejidos en los que se recortan los significantes (gráfico, visual, sonoro) que, en tanto que informados, esto es, puestos en forma, pueden hacerse cargo, de manera pertinente, de una forma del contenido, produciendo sentido. De esta manera podemos afirmar que las diversas expresiones no significan cosas o estados del mundo, sino convenciones culturales mediante las cuales proyectamos una determinada organización del mundo.

El eje narratividad conecta los actos de lenguaje y la enunciación, en tanto que competencia semionarrativa, con los procesos semióticos que denominamos discursos, objeto de la competencia textual. Pese a que un enfoque tradicional del discurso distingue los discursos narrativos de los no narrativos, la semiótica advierte de que si el nivel discursivo pertenece a la enunciación, el nivel narrativo pertenece al enunciado. La narratividad correspondería entonces a un principio organizativo de todo discurso que descansa en un saber hacer narrativo, lo que presupone una inteligencia sintagmática o competencia narrativa que capacita para la producción y lectura de cualesquiera discursos ocurrencia. Si se considera que las estructuras discursivas dependen de la competencia semántica del sujeto de la enunciación –saber hacer discursivo-, en el nivel más concreto y complejo del proceso generativo del sentido, la problemática de la narratividad remite al nivel profundo del proceso semiótico, allí donde se pone de manifiesto una competencia semionarrativa que conduce

todo el proceso de producción de sentido, desde las estructuras semióticas más profundas y abstractas, hasta las estructuras de superficie o discursivas.

La narratividad es un modo de poner en funcionamiento la significación y de configurar a la vez un universo de sentido autónomo, una articulación significativa particular de agentes –actantes, actores-, de acciones, de pasiones y de valores en juego. La idea de narratividad convierte a la semiótica en una teoría de la acción que no habla de estados del mundo externos al relato, sino que actúa sobre él transformándolo, pues transforma a quien lo produce y a quien lo escucha mediante la creación de nuevas relaciones que afectan a ambos y su posición en el mundo.

Desde esta perspectiva semiótica, los actos de lenguaje, los textos y discursos, no representan estados del mundo, sino que establecen sus propios principios de comunicación mediante un simulacro de relaciones intersubjetivas que advierten de cómo debe ser abordado o interpretado dicho texto y de las transformaciones de los estados del mundo a los que apunta. La comunicación transforma los estados del mundo modificando a su vez a quien los produce y a quien compromete, el modelo de lector inscrito en el texto que lo reconoce, interpreta y comprende.

Técnica y tecnología, por su parte, comparten la misma raíz, del griego [*tictēin*] “crear, producir, engendrar”. Sin embargo, el significado de técnica [*techné*] no se reducía a un mero instrumento o medio para la realización de algo, sino que implicaba un contexto social y ético que reclamaba un juicio metafísico acerca del *cómo* y *porqué* se producía. La *techné* comprende además de las materias primas, herramientas y productos, al productor y su contexto social en el cual se originaba la idea o diseño y la finalidad para la que se realizaba el producto. En el modo de producción industrial la dimensión ética y social de la técnica ha quedado reducida al uso eficiente de instrumentos, por lo que reclama un término que reintroduzca estas dimensiones en el proceso de fabricación de productos. La tecnología se entiende como el uso del conocimiento científico para especificar modos de hacer cosas de forma eficiente y reproducible que, aunque implica un sentido más amplio que el de un conjunto de herramientas, separa el pensar y el hacer y funda la separación entre lo racional y lo instrumental, entre pensamiento y acción, de donde procede la asociación falaz de que todo producto nuevo incorpora un pensamiento evolucionado y toda una doctrina del desarrollo y del progreso.

La noción de dispositivo comunicativo viene a reconectar este carácter instrumental y final de la actividad comunicativa. El dispositivo hace referencia a un conjunto heterogéneo de elementos que incluyen discursos, espacios, reglamentos, propuestas filosóficas y morales (Foucault, 1991). No se trata de un artefacto o medio determinado, sino que el dispositivo resulta de la red de relaciones que se establece entre estos elementos heterogéneos y que se expresa a través de las determinaciones que introduce un determinado medio en la producción de productos, en este caso, comunicativos. El dispositivo alude a la sobredeterminación social que aportan los medios y técnicas de producción de productos comunicativos, su modo de circulación y de reproducción, los lugares dispuestos para su accesibilidad, los soportes que sirven para difundirlas (Aumont, 1992), un conjunto de factores materiales y organizacionales que señalan sólo algunas de las determinaciones comprometidas necesariamente en la constitución de un universo específico de

sentido, una entidad encargada de gestionar el contacto entre el individuo y las múltiples configuraciones de la discursividad social - el libro y su lector, la imagen cinematográfica o televisiva y su espectador, la web 2.0 y las redes sociales. “En algunos contextos la noción de dispositivo se acerca a lo tangible, al proceso de manipulación instrumental; en otros, a fenómenos configuracionales, resultado de relaciones que se establecen entre procesos” (Traversa, 2001). Considerar el dispositivo en estos términos no es otra cosa que pensar el carácter formante de la dimensión material en la producción social de sentido. Se trata de considerar el dispositivo como una acumulación y determinación recíproca de técnicas que nunca permanecen ajenas a la producción de sentido. El dispositivo reúne unas técnicas formantes primeras que trabajan sobre la materia (fónica, icónica, gráfica o gestual) que necesitan de otras técnicas o mediaciones socialmente reguladas como el libro, la radio o la televisión, las cuales modulan y determinan, en cada caso, su modo de producción, tanto del producto destinado a una transacción mercantil con su público, como del texto o discurso destinado a una transacción de sentido mediante la regulación de un trabajo interpretativo que orienta y regula la forma de acceso al mismo.

La reunión, en la competencia comunicativa de códigos y lenguajes, discurso e interpretación, técnicas e instrumentos y tecnologías y procesos, determina la configuración básica de la misma, referida a los saberes hacer particulares con que los programas académicos tratarán de investir la competencia semántica de los alumnos.

Por su parte, los ejes que reúnen operativamente y dinamizan los extremos del cuadrado conectando los códigos y lenguajes con las prácticas discursivas e interpretativas y las técnicas e instrumentos con las tecnologías y los procesos, eje de la narratividad y de los dispositivos, respectivamente, constituyen su competencia modal, aquella que capacita al discente para hacer algo producir un discurso o enunciado con vocación comunicativa, y al mismo tiempo hacerse a sí mismo, mediante una atribución reflexiva acerca de su propia ubicación y posicionamiento, como comunicador, en la red de relaciones sociales, ideológicamente comprometida, desde la que ejerce la actividad comunicativa.

El eje valor configura finalmente la reunión de todos los componentes de la comunicación a través de la tensión individual-intersubjetiva, polos desde los que se manifiesta el compromiso de la competencia comunicativa con los referentes y coerciones sociales, históricos y culturales. Este haz de competencias que faculta al individuo para pensar la comunicación en diversos contextos y circunstancias y a la vez para pensarse a sí mismo como sujeto social que se proyecta en los discursos que produce, apunta hacia la formación de una metacompetencia, un saber hacer constantemente orientado por un saber acerca de las condiciones de producción y de comunicación del saber.

4. Discusión y conclusiones

El análisis de los proyectos de grado analizados han cubierto en extensión las diferentes regiones del mapa de competencias en comunicación, tanto en lo que se refiere a las competencias instrumentales, relacionadas con el análisis y resolución de problemas de comunicación de diversa índole, como interpersonales, referidas éstas últimas al desarrollo de habilidades sociales

relacionadas con la crítica y la autocrítica, el trabajo colaborativo y en equipo o la expresión del compromiso social y ético implicado en los procesos comunicativos y en la propia interacción social.

Sin embargo, se observa una menor elaboración en lo referente a las competencias sistémicas concernientes a los sistemas en su totalidad y que remiten al modo en que se relacionan las partes en un todo, tales como la planificación ante los cambios o el diseño y planificación de nuevos sistemas de comunicación adaptados, según la escala del proyecto, al cambiante entorno de la sociedad de la información y el conocimiento. Resulta pertinente recordar que si bien la competencia general más valorada por graduados, empleadores y académicos es la capacidad de análisis y síntesis, la segunda es la capacidad para aprender en nuevas situaciones y contextos socio-laborales, lo que requiere un enfoque integrador de capacidades en línea con la creatividad y la innovación en que se desenvuelven las industrias y la propia sociedad del conocimiento.

La formación de comunicadores en el nuevo marco europeo de educación superior reclama, tras la homologación del marco de gestión y acreditación de los resultados del aprendizaje, una reflexión en profundidad acerca de las competencias sistémicas requeridas para el desenvolvimiento tanto profesional, como individual y social en el cambiante entorno comunicativo.

5. Referencias bibliográficas

- ANECA (2009) *Guía de apoyo para la elaboración de la solicitud de la verificación de títulos oficiales*, recuperable en <http://www.aneca.es>
- Aumont, J. (1992) *La imagen*, Barcelona: Paidós
- Ávila, M. (2005) "Socialización, educación y reproducción cultural: Bordieu y Bernstein", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Zaragoza: Universidad de Zaragoza. p.163
- Bal, M. (2004) "El esencialismo visual y el objeto de los estudios visuales", *Estudios Visuales 2*, Murcia:Cendeac
- Bauman, Z. (2007) *Los retos de la educación en la modernidad líquida*, Barcelona: Gedisa
- Bayne, S. (2008) "Higher education as a visual practice: seeing through the virtual learning environment", *Teaching in Higher Education*, Edinburgh: University of Edinburgh
- Beck, Andrew, Peter Bennett and Peter Wall. *Communication Studies: The Essential Introduction*. London: Routledge, 2001.
- Bettetini, G.F. (1986) "La semiotica nella didattica e la didattica Della semiotica", en G.F.Arandi, *Incontro con la semiotica*, Como:Centro Stampa Comunale, pp.65-69
- Bezemer, J. (2008) "Writing in Multimodal Texts. A social Semiotic Account of Designs for Learning", *Written Communication* 25 n°2, pp 166-195
- Castells, M. (2009) *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza
- Cuban, L. (2007). "Hugging in the Middle. Teaching in an Era of Testing and Accountability, 1980-2005". *Education Policy Analysis Archives*, 15 (1), January, pp. 1-27, recuperado en <http://epaa.asu.edu/epaa/v15n1>
- Fabbri, P. (1988) "Campo de maniobras didácticas", en J.L. Rodríguez Illera *Educación y comunicación*, Barcelona: Paidós Comunicación. pp. 93-98

- Ferrés, J. (2006) "La competencia en comunicación audiovisual: propuesta articulada de dimensiones e indicadores". Cuaderns del CAC 25, Barcelona, Consell de l'Audiovisual de Catalunya. pp. 9-25
- Fontanille, J. (1988) "Semiótica y enseñanza: heurística, creatividad y dominio", en .L. Rodríguez Illera *Educación y comunicación*, Barcelona: Paidós Comunicación. pp. 99-128
- Foucault, M. *Microfísica del poder*, La Piqueta, Madrid, 1991
- Gennari, M. (1994), "Verso una semiotica dell'educazione". Versus, quaderni di studi semiotici, pp.5-27
- Giroux, H. (2005) *Border crossing: Cultural workers and the politics of education*. N.York and London: Rotledge (2nd edition)
- González, J. y Wagenaar, R. (2003) *Tuning Educational Structures in Europe*, Bilbao: Universidad de Deusto.
- Greimas, J.A. (1988) "Por una semiótica didáctica", en J.L. Rodríguez Illera *op.cit.*, pp.63-68
- Hlynka, D., Yeaman, E.R.J. (1992): *Paradigms Regained: The Uses of Illuminative, Semiotic and Postmodern Criticism as modes of Inquiry in Educational Technology*. Englewood Cliffs, N.Jersey: Educational Technology Publications
- Hymes, D. 1971. "Competence and performance in linguistic theory" *Acquisition of languages: Models and methods*. Ed. Huxley and E. Ingram. New York: Academic Press. 3-23.
- Iñiguez, L. (Ed.), (2003) *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales*, Barcelona: Editorial UOC. p.107
- Irigoin, M., Tarnapol, P., Faulkner, D.M., Coe, G. Eds. (2002) *Mapa de competencias de la comunicación para el desarrollo y el cambio social. Conocimientos, habilidades y actitudes en acción*. Washington DC: Change Project, versión recuperada el 20/01/2009
http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_es.pdf
- Landowski, E. (1999) "La mirada implicada", *Anthropos* 186, pp.37-56
- Landowski, E. (2007) *Presencias del otro. Ensayos de sociosemiótica*. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco
- Lazo, C.M. (2008) "La educación en materia de comunicación, una asignatura pendiente". *Ambitos, Revista Internacional de Comunicación* 17, Sevilla: Universidad de Sevilla. pp. 225-236
- Lorente, J.I. (1998) *Audiovisual y discurso didáctico, la conversación audiovisual en el aula UPV-EHU*, Bilbao: Servicio de Publicaciones de la Universidad del País Vasco
- Moon, J. (2004) *Linking Levels, Learning Outcomes and Assessment Criteria, en BFUG Seminar: Using Learning Outcomes Edinburgh*. Consultable en <http://www.ua.es/ice/glosario/R.html>
- Pérez, P. y Zayas, F. (2007) *La competencia en comunicación lingüística*, Madrid: Alianza Editorial
- Petrilli, S. Ponzio, A. (2005) *Semiotics un bounded. Interpretative Routes through the open network of signs*, Toronto: University of Toronto Press
- Pilleux, M. (2001) "Competencia comunicativa y análisis del discurso", *Estudios Filológicos*, N°36, pp. 143-152
- Reyes, C.I., Sosa, F. y Martín, A. (2003) "La formación en la educación superior: la competencia en tecnologías de la información y comunicación", en

VVAA, *Sociedad de la información y cultura mediática* (Coords. M.V. Aguiar y J.I. Farray), Madrid: Netbiblo

Siegel, M. (2006) "Reading the Signs: Multimodal Transformations in the Field of Literacy Education", *Lenguaje Arts* 84-1

Smith-Shank, D.L. (2004) "Semiotics and Visual Culture: Sights, Signs and Significance", National Art Education Association, ERIC ED488768

Stables, A., 2005. *Living and Learning as Semiotic Engagement: A New Theory of Education*. Lewiston, NY/Lampeter: Edwin Mellen Press.

Street, B. (2004) "Academic literacies and the "new orders": implications for research and practice in student writing in higher education", *Learning and Teaching in the Social Sciences* 1-1. pp.9-20

Titone, R. (1994) "Il contributo semiotico alla teoria didattica", *Versus, quaderni di studi semiotici*, pp.45-48

Traversa, O. (2001) "Aproximaciones a la noción de dispositivo", *Signo y seña* 12, pp.233-247

CV del autor

José Ignacio Lorente Bilbao

Departamento de Comunicación Audiovisual y Publicidad

Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación

Bº Sarriena s/n, Campus de Leioa

48940 Leioa (Bizkaia)

Tel. 946015258

Fax. 946013596

eneko.lorente ehu.es

Doctor en Ciencias de la Información y profesor titular de universidad

Ha dirigido proyectos de investigación en el campo de la educación, diseño curricular y nuevas tecnologías, narrativa cinematográfica, comunicación y regeneración urbana.

Diversas publicaciones en semiótica de la educación, representación y narrativa cinematográfica, construcción mediática de la regeneración urbana, la sostenibilidad y políticas de riesgo

Ha dirigido el título propio de postgrado en escritura audiovisual y documental, y el título oficial en artes y ciencias del espectáculo

* Este artículo es producto del proyecto de investigación en Innovación Educativa del Programa 2006/07 de la UPV-EHU y del trabajo desarrollado las comisiones AICRE/SICRE y Verifica de la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación de la Universidad del País Vasco.